

Anna Gawet
Bogusław Bieszczad

Wstęp

W świetle współczesnych ujęć encyklopedycznych przedmiotem zainteresowań pedagogiki są szeroko rozumiane procesy edukacyjne oraz uwarunkowania dyskursu edukacyjnego¹. Tak określany przedmiot badań dyscypliny zajmującej się edukacją jest wynikiem wielu złożonych przemian zarówno w samej pedagogice, jak i w nauce w ogóle, wyznaczanych przez przełom formacyjny w Polsce po roku 1989 oraz przez dyskurs paradygmatów naukowych i filozoficznych drugiej połowy XX wieku. W przeciwieństwie do tradycyjnej „nauki o wychowaniu”, formułującej podstawy planowej działalności wychowawczej², współczesna pedagogika określa siebie jako dyscyplinę, której tożsamość i status naukowy wyznacza także kondycja dyskursu o edukacji. Zwróćmy uwagę, że obydwa człony tak sformułowanego przedmiotu badań są ściśle powiązane. Społeczna praktyka edukacyjna jest opisywana, wyjaśniana i interpretowana w ramach dyskursu. To jego zasady i uwarunkowania decydują w konsekwencji o procesie doskonalenia praktyki. To od niego zależy, w jakim stopniu działania edukacyjne są rozpoznawane, nazywane, poddawane badaniom empirycznym i krytycznej analizie. Chciałoby się wręcz zaryzykować tezę, że są „zjawiska” edukacyjne, które powstały wyłącznie jako wytwór dyskursu i z praktyką mają niewiele wspólnego. Kontrowersje wokół tej tezy mogą być znacznie mniejsze, jeśli przyjmiemy następującą przesłankę: podstawą każdego dyskursu jest język, który w perspektywie sugerowanych powyżej ustaleń filozofii drugiej połowy XX wieku przestał być jedynie „przezroczystym” narzędziem uprawiania wiedzy, a zaczął tę wiedzę tworzyć, przechodząc z pozycji „narzędzia” do pozycji przedmiotu badań³. Związki języka i pedagogiki są tak istotne, ponieważ jest on postrzegany jako „intencjonalne” narzędzie wywoływania zmian w osobowości drugiego człowieka. Chciałoby się konwencjonalnie powiedzieć, że język to podstawowe narzędzie pracy pedagoga. Problem w tym, że to już nie „tylko” narzędzie. Język nie zawsze był „odklejony od świata”⁴, o czym wyraźnie

¹ *Leksykon PWN. Pedagogika*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2000, s. 144.

² Por. *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 3, PWN, Warszawa 1975, s. 478; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 222.

³ Por. R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Spacja, Warszawa 1996.

⁴ Odnosimy się tutaj do problemu referencji, który w przypadku języka dotyczy ujmowania go jako tego, który zdaje relację z rzeczywistością. W niektórych nurtach współczesnej filozofii to stanowisko jest tymczasem kwestionowane na rzecz ujęcia języka jako tego, co tworzy rzeczywistość;

informuje nas (pedagogów) współczesna filozofia, tak szeroko podejmująca próby udzielenia odpowiedzi na pytanie: „jak słowa łączą się ze światem”⁵. Dla współczesnego wychowawcy, tego, który chce rozumieć teksty i kody współczesnej kultury, i tego, który „tylko” chce się porozumieć z wychowankiem, ale także tego, który chce – choćby biernie – uczestniczyć we współczesnym dyskursie naukowym (filozoficznym), język musi uzyskać status przedmiotu badań nieograniczanego do tradycyjnej problematyki ścisłości, definiowania i eksplikowania pojęć. Język współczesnego pedagoga nie może poprzestać na pojęciach. Musi wyjść poza ich modernistyczną, zamkniętą strukturę w stronę polisemantycznych i teoriiotwórczych *kategorii*. Musi być zdolny do tego, aby w przestrzeni dyskursu o procesach i podmiotach edukacji w kulturowych warunkach tekstualizacji⁶ i metaforyzacji postrzegania świata obok tego, co powszechne i standardowe, opisywać także to, co ambiwalentne, peryferyjne, marginalne i jednostkowe. Nie bez przyczyny Teresa Hejnicka-Bezwińska określa „problem języka jako jedną z podstawowych kwestii współczesnej pedagogiki”⁷. Czy zatem wiedzy o edukacji potrzebny jest choćby mały „zwrot językowy”? Po zapoznaniu się z definicją języka pedagogiki autorstwa Janusza Gniteckiego – wydaje się, że tak⁸.

Możemy się nie zgadzać na obecność literatury pięknej w pedagogice naukowej. Możemy kontestować sugerowaną przez współczesną filozofię degradację modernistycznie pojętej nauki i metodologiczną ewolucję przejścia „od teorii do narracji”, ale trudno współcześnie podważyć zasadność operowania w języku *kategoriami*. Ich opozycyjne, ale i komplementarne ze względu na interesy wiedzy o edukacji usytuowanie wobec *pojęć* jest już pedagogom znane⁹. Kategorie funkcjonują w filozofii „od zawsze”¹⁰. W naukach humanistycznych wykorzystujemy ich heglowską tradycję w opozycji do wcześniejszej, pierwotnej propozycji Ary-

E. Bińczyk, *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Universitas, Kraków 2007, s. 96–99.

⁵ Por. J. Kmita, *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998.

⁶ Odwołujemy się do tez zawartych w pracy Ewy Rewers, por. E. Rewers, *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1996.

⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 260.

⁸ Definicja języka pedagogiki według Janusza Gniteckiego: „Język pedagogiki to taka odmiana języka literackiego i naukowego, który posiada zróżnicowane funkcje wyrażania operacji myślowych opartych na jednoznacznych ścisłych oraz wieloznacznych i metaforycznych wypowiedziach związanych z uogólnioną i lokalną refleksją filozoficzną, historyczną i naukową nad człowiekiem i jego edukacją [...]” [w:] ibidem, s. 267.

⁹ Por. prace: M. Lewartowska-Zychowicz, *Pomiędzy pojęciem a kategorią*, Impuls, Kraków 2001; J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001; J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Impuls, Kraków 1995.

¹⁰ Pozwalamy sobie na pewien skrót myślowy, sugerujący, że „od zawsze” oznacza obecność danego zagadnienia bądź u Platona, bądź też, jak w tym przypadku, u Arystotelesa.

stoteles, a później Kanta. Ta druga perspektywa eksponowała porządkujący, ponadczasowy walor kategorii (Arystoteles), ich aprioryczny status i funkcję syntezy w odniesieniu do tego, co „różnorodne w naoczności” (Immanuel Kant)¹¹. Hegel, krytyczny wobec Kanta, znacznie poszerzył rozumienie kategorii, wprowadzając je do nauk „o duchu”, podkreślając ich dynamiczny i dialektyczny charakter¹². Taką właśnie perspektywę interpretacyjną wykorzystała Joanna Rutkowiak¹³, tworząc swoje oryginalne narzędzie komparatystyczne z „pulsującymi” kategoriami. Śledzenie złożonych procesów owego pulsowania to jedno z najistotniejszych zadań pedagogiki zainteresowanej promocją dyskursu wobec interdyscyplinarnych i paradygmatycznych wyzwań współczesnej nauki i kultury. Niniejsza książka podejmuje tego rodzaju wyzwanie, „odpowiadając” poniekąd na sugestie J. Rutkowiak zachęcające do kreślenia własnych „map odmian myślenia o edukacji”: dających potencjalnie teoriiotwórczym kategoriom, tworzonym na podstawie założeń teoretycznych, ale i empirycznych szansę na kontekstowy udział we współczesnej „idei mappingu jako metodzie odpowiadającej ontologii teraźniejszości z wielością, która stanowi jej jakość konstytutywną”¹⁴. W takie rozumienie współczesnej pluralistycznej kultury wpisuje się też podobna, choć wypracowana na innych założeniach filozoficznych, figura „profilu epistemologicznego” Gastona Bachelarda¹⁵. Podjęte w niniejszym tomie próby opracowania i analizy poszczególnych kategorii są w gruncie rzeczy takimi właśnie profilami konceptualizującymi pojęcia o różnym rodowodzie w ich indywidualnym, autorskim odczytaniu na potrzeby pedagogiki. Zdaniem Gastona Bachelarda przemiany kategorii obserwowane w historii nauki przebiegają wzdłuż „linii racjonalizacji pojęcia”, Paul Ricoeur twierdzi zaś, że racjonalizacja to tylko jedna z możliwości ewolucji kategorii, inna natomiast polega jego zdaniem na umetaforycznieniu¹⁶. Pomińmy w tym miejscu te i inne możliwości doboru współrzędnych, zakładanych przez Autorów przy okazji kreślenia konturów dyskursu o poszczególnych kategoriach. Istotna wydaje się przyjmowana przez wszystkich idea „przełamywania skostnienia pojęć” w kierunku ich kategorialnej mocy zdolnej do problematyzowania od dawna nieproblematycznych obszarów refleksji o edukacji. Kategorie, szczególnie te, które pedagogika zapożycza od innych dyscyplin, w procesie określanym przez Barbarę Skargę jako *ekstrapolacja*, mają szanse na kształtowanie zupełnie nowych obszarów analizy¹⁷. Nie dość wspomnieć w tym miejscu o twórczości Lecha Witkowskiego, którego edukacyjne tropy wiodą często daleko poza konwencjonalną, akademicką dysputę.

¹¹ B. Skarga, *Granice historyczności*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2005, s. 107.

¹² Ibidem, s. 116.

¹³ Por. J. Rutkowiak, op. cit.

¹⁴ Ibidem, s. 42.

¹⁵ G. Bachelard, *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, tłum. J. Budryk, Słowo/ Obraz/ Terytoria, Gdańsk 2000, s. 43.

¹⁶ B. Skarga, op. cit., s. 137.

¹⁷ Ibidem, s. 119.

Śledzenie „pracy pojęć” w ich interdyscyplinarnym wymiarze to, jak już wspominaliśmy, zasadnicze przesłanie niniejszego zbioru tekstów. Kategorie pedagogiczne w swych dynamicznych peregrynacjach nie tylko kształtują pole analiz, ale i same są ich przedmiotem. Dzięki temu mogą oddać ambiwalentny charakter wielu procesów edukacyjnych, wskazać na pograniczne i niszowe obszary pedagogiki. Status dynamicznej kategorii przypisany wielu statycznym pojęciom zobowiązuje pedagogów niejako do aktualizacji konturowej mapy myślenia o swej dyscyplinie. Pomaga dostrzec różnorodne procesy marginalizacji całych obszarów refleksji wpisanych w Foucaultowski dyskurs wiedzy i władzy, pozwala obserwować przekształcanie się wielu kategorii w stereotypy stanowiące raczej „przeszkodę epistemologiczną” (Bachelard) niż symptom rozwoju dyscypliny. Dyskurs wokół kategorii to wreszcie szansa na projektowanie nowych możliwości badawczych, a tym samym na doskonalenie społecznej praktyki edukacyjnej.

Prezentowany zbiór tekstów został podzielony na dwie części. Wydaje się to uzasadnione „mocą kategorialną” podejmowanych przez autorów przedmiotów rozważań. W części pierwszej zamieszczono autorskie „mapy odmian myślenia o edukacji” sytuujące w centrum dyskursu kategorie pojęciowe szeroko zakotwiczone w społecznej praktyce edukacyjnej. Część druga obejmuje natomiast rozważania wokół kategorii pojęciowych, które, jakkolwiek dla teorii i praktyki edukacyjnej mają status uniwersalnych, zostały osadzone w perspektywie niepełnosprawności, a ta, spełniając kryteria kategorialności, pozostaje dla nich kategorią nadrzędną.

Podążanie za interdyscyplinarnie zorientowaną „pracą pojęć” proponujemy rozpocząć od kategorii pojęciowej wyznaczającej ramy każdego dyskursu o zjawisku społecznym, jakim jest wychowanie – od *prz y g o d n o ś c i*, jednej z podstawowych kategorii filozofii wychowania. W kolejnym rozdziale została poddana pedagogicznym peregrynacjom kategoria *stawania się*. Na bazie przyjętej tu tezy, że „Aktywność człowieka odbywa się w czasie: podmiot przemija i staje się, zmienia”¹⁸, został sproblematyzowany obszar pedagogicznej refleksji dotyczącej pytania: Kim można się stawać, w jakich sytuacjach stajemy się, czym jest / może być stawanie się w sytuacji wychowawczej? Trzecia propozycja ujmuje kategorię obywatelskości w szerokim planie teoretycznym wyznaczonym przez nakładające się na siebie zmienne horyzonty: historyczny i paradygmataczny. W obszernych analizach rekonstruujących pulsowanie obywatelskości od społeczeństw pierwotnych aż po współczesne, od starożytnych wyznaczników dobrego obywatela po ponowoczesne rozumienia obywatelskości, autorka – wykorzystując także konteksty polityczne i społeczno-ekonomiczne – poszukuje treści istotnych z punktu widzenia współczesnej edukacji. Część pierwszą książki zamyka próba usytuowania w edukacyjnej perspektywie kategorii *świadości zdrowotnej*. W założeniu prezentowanych tu analiz przyjęto, że zdrowie – w jego holistycznym i salutogenetycznym rozumieniu – wpisuje się w obszar oddziaływań edukacyj-

¹⁸ s. 36 niniejszego tekstu.

nych zmierzających ku jego doskonaleniu, zasadnicze determinanty pozyskiwania zdrowia tkwią zaś w sferze jednostkowych zachowań, która pozostaje organicznie związana z ludzką świadomością. Tak nakreślony zamysł interpretacyjny pozwolił autorce na wielokontekstowe analizy, których ramy wyznacza: świadomość – świadomość zdrowotna – społeczna świadomość zdrowia – edukacja zdrowotna – zdrowie.

Drugą część książki otwiera analiza kategorii niepełnosprawności, usytuowana w szerokiej inter- i multidyscyplinarnej perspektywie podporządkowanej celom humanistycznie zorientowanej edukacji osób z niepełnosprawnościami. Zwraca tutaj uwagę holistyczny stosunek do jednostek ze specjalnymi potrzebami, z uwzględnieniem rozwojowego kontekstu biegu życia i ekofilozoficzna perspektywa wyznaczająca kierunki oddziaływań edukacyjnych i rehabilitacyjno-terapeutycznych. W teoretyczną perspektywę nakreśloną przez tekst Franciszka Wojciechowskiego wpisuje się kolejny rozdział podejmujący problematykę wychowania moralnego w kontekście niepełnosprawności intelektualnej. Autorka, dokonując wielopłaszczyznowej interpretacji wychowania i rozwoju moralnego, angażując głównie problematykę aksjologiczną, zmierza do wyznaczenia kierunków skutecznych oddziaływań wychowawczych w dwóch płaszczyznach – działań ukierunkowanych na jednostkę oraz interwencji obejmujących otoczenie społeczne. Rozdział *Jakość życia w kontekście niepełnosprawności* opiera się na badaniach empirycznych i traktuje tytułową kategorię w perspektywie psychopedagogicznej w jej jednostkowym i społecznym wymiarze. Przedostatni rozdział książki porusza problematykę zachowań ryzykownych młodzieży w sytuacji upośledzenia umysłowego. Zarówno okres adolescencji, jak i uwarunkowania towarzyszące upośledzeniu znacząco podwyższają ryzykowność analizowanych zachowań, stawiając tytułową kategorię w nowym świetle. Książkę zamyka rozdział sytuujący ważną współcześnie kategorię świadomości wychowawczej w perspektywie rodziców obarczonych HIV/AIDS.

Zapraszamy zatem do lektury i dyskursu, mając na uwadze, iż pedagogika zarówno w swych instytucjonalnych, jak i merytorycznych układach tworzy swoiste wspólnoty interpretacyjne¹⁹, których rozwój zależy także od ciągłej rekontekstualizacji wielu kategorii dyskursu edukacyjnego oraz kryteriów ich interpretowania. Działając w ramach wspólnoty, której kontekst instytucjonalny narzuca nam wiele przesądzeń i kanonicznych odczytań, jesteśmy zmuszeni do nieustannego kontynuowania dyskursu, bo przecież „nie istnieje ostateczna interpretacja”. Pamiętajmy, że – jak powiedział Bruno Latour – losy naszych dokonań zależeć będą od interpretacji dokonywanych przez naszych następców²⁰.

¹⁹ Por. S. Fish, *Interpretacja, Retoryka, Polityka, Eseje wybrane*, tłum. K. Abriszewski et al., Universitas, Kraków 2002, s. 178.

²⁰ B. Latour, *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge 1987, s. 29.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard G., *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, tłum. J. Budryk, Słowo/ Obraz/ Terytoria, Gdańsk 2000.
- Bińczyk E., *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Universitas, Kraków 2007.
- Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 3, PWN, Warszawa 1975.
- Fish S., *Interpretacja, Retoryka, Polityka, Eseje wybrane*, tłum. K. Abriszewski et al., Universitas, Kraków 2002.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kmita J., *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998.
- Latour B., *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge 1987.
- Leksykon PWN. Pedagogika*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2000.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Pomiędzy pojęciem a kategorią*, Impuls, Kraków 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Rewers E., *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1996.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, tłum. M. Szczubiałka, Spacja, Warszawa 1994.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Spacja, Warszawa 1996.
- Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Impuls, Kraków 1995.
- Skarga B., *Granice historyczności*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005.